Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370854
Centre d'intérêt: 260

Couture, Germain.

Enrichissement et formules pédagogiques appropriées à l'éducation aux élèves doués et talentueux / document présenté au Ministère de l'éducation du Québec, Directions des politiques et plans; par Germain Couture. -- [Québec (Province)] : s.n., 1983.
62 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 61-62.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Surdoué *Didactique *Méthode d'enseignement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Renzulli, Joseph S

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement enrichi *Enseignement différencié

La présence de caractéristiques particulières et de besoins éducatifs spécifiques aux élèves doués souligne la nécessité de recourir dans leur cas à un enseignement différencié. Le document s'attarde surtout à une approche fondée sur la notion d'enrichissement. Parmi les éléments abordés, mentionnons: les différentes notions touchant l'enrichissement, les caractéristiques des formules pédagogiques qui lui sont adaptées ainsi que quelques exemples d'application des principes régissant l'enseignement différencié.

Type de document: r
Auteur de l'aralyse: ar

E D U Q 8370854

ENRICHISSEMENT ET FORMULES PEDAGOGIQUES APPROPRIEES A L'EDUCATION AUX ELEVES DOUES ET TALENTUEUX

Document présenté au:

Ministère de l'Education du Québec

Direction des politiques et plans

par:

Germain Couture

Mars 1983

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 2

CHAPITRE I - L'ENRICHISSEMENT: UNE FACON DE REPONDRE AUX BESOINS DES ELEVES DOUES ET TALENTUEUX 4

1.1 Besoins spécifiques et enseignement différencié 4

1.2 Qu'entendons-nous par "enrichissement" 6

1.3 Les objectifs de l'enrichissement ... 14

1.4 Contexte de l'enrichissement 16

CHAPITRE II - L'APPLICATION DU PRINCIPE D'ENRICHISSEMENT. 20

2.1 Les quatre composantes de l'enrichissement 20

2.2 L'approche pédagogique à l'enrichissement 25

2.3 Impact de l'enrichissement sur l'enseignement 29

CHAPITRE III - L'EDUCATION DES ELEVES DOUES ET TALENTUEUX. 33

3.1 La personnalisation des objectifs d'apprentissage 33

3.2 Le modèle de programmation et de planification personnalisées de Treffinger 37

TABLE DES MATIERES

Page

3.3 La triade de Renzulli 44

CHAPITRE IV - LE DEVELOPPEMENT ET L'USAGE DE FORMULES PEDAGOGIQUES VISANT L'ENRICHISSEMENT, A L'ECHELLE D'UNE COMMISSION SCOLAIRE 53

4.1 Les objectifs à identifier 53

4.2 Le support à l'enseignement 55

4.3 L'aménagement des services 57

CONCLUSION 60

BIBLIOGRAPHIE 61

ANNEXE I .....

INTRODUCTION

Le document présenté ici a pour objet l'éducation des élèves doués et talentueux. Il s'adresse donc, d'une façon générale, à tous ceux que le développement de services offerts à cette partie de la clientèle scolaire intéresse. L'auteur n'a pas jugé pertinent de reprendre en détail les éléments théoriques et pratiques ayant mené à la définition actuelle de la "douance" et du talent. Le soin est donc laissé au lecteur, de s'instruire lui-même à d'autres sources sur ce sujet, si ce n'est déjà fait.

Seront abordées, au cours des prochaines pages, les différentes notions touchant l'enrichissement, les caractéristiques des formules pédagogiques qui lui sont adaptées ainsi que quelques exemples d'application des principes régissant l'enseignement différencié, destiné aux élèves doués et talentueux.

CHAPITRE I

CHAPITRE I

L'ENRICHISSEMENT: UNE FACON DE REPONDRE AUX BESOINS DES ELEVES DOUES ET TALENTUEUX

1.1 BESOINS SPECIFIQUES ET ENSEIGNEMENT DIFFERENCIE

La notion de besoins spécifiques démontrés par la clientèle des doués et talentueux découle de la présence de caractéristiques particulières les distinguant de la clientèle scolaire moyenne. Ces caractéristiques ont été établies et démontrées par de nombreuses recherches pour la plupart menées en milieu américain. (1) On peut observer la manifestation de ces caractéristiques aussi bien en classe que par le biais d'évaluations structurées comme les tests et les questionnaires. On parle généralement de capacités d'apprentissage supérieures à la moyenne, d'une volonté d'explorer plus en profondeur certains sujets d'intérêt, d'aisance face à la complexité et de curiosité éveillée.

En plus de ces caractéristiques relatives aux processus cognitifs, on relève la présence d'autres caractéristiques particulières d'ordre socio-affectif. Ces dernières sont généralement présentées comme suit: présence d'une forte motivation, comportement autonome, présence d'une certaine précocité ainsi que d'une grande sensibilité.

De l'ensemble de ces caractéristiques, découle une série de besoins éducatifs spécifiques. L'enseignant sait, par expérience, que les élèves d'une même classe et d'un même groupe d'âge n'apprennent pas

---

(1) *Pour en connaître davantage à ce sujet, le lecteur pourra consulter les ouvrages de Taylor, Renzulli et de Juntune dont les titres paraissent en références.*

tous à la même vitesse. Certains ont besoin de se voir répéter la même notion plusieurs fois avant de pouvoir l'intégrer alors que d'autres ont compris à la première explication. Du premier type d'élève, on dira qu'il a *besoin* de répétitions, de séries d'exemples appliqués afin de pouvoir intégrer un apprentissage. Mais que dira-t-on du second type d'élève? Qu'il n'a aucun besoin? Ce serait une façon trop facile de répondre. Nous disons plutôt qu'il a *besoin* d'un rythme de présentation plus rapide.

Si nous poursuivons le même raisonnement en ce qui concerne les autres caractéristiques des élèves doués et talentueux que nous avons déjà mentionnées, nous en déduirons que se manifestent également des besoins en complexité, en diversité ainsi qu'en approfondissement. Nous reviendrons plus loin sur ces thèmes pour les expliquer davantage et les illustrer.

Il nous faut spécifier immédiatement qu'il s'agit ici de besoins *généraux*, manifestés par l'ensemble de la clientèle des doués et talentueux. Ils ont été ainsi catégorisés dans le but d'aider à tracer des principes généraux d'intervention. Ainsi ne retrouverons-nous pas ces besoins se manifestant à une même intensité chez tous les élèves doués et talentueux. Il existe probablement autant de différences entre un individu doué et un autre qu'entre n'importe quels autres individus qui ne possèdent pas les caractéristiques que nous avons mentionnées jusqu'à maintenant. Nous devrons cependant considérer ces besoins généraux, et spécifiques à cette clientèle, comme éléments de base permettant de tracer les grandes lignes de développement d'un enseignement différencié destiné à cette population.

Pour reprendre l'exemple précédent, si un élève manifeste un besoin

de répétitions pour réussir un apprentissage, l'enseignement qui lui est destiné doit se différencier des modes d'enseignement qui conviennent aux élèves montrant un rythme d'apprentissage moyen. Cette différenciation a pour but d'ajuster l'enseignement aux capacités et aux habiletés des élèves. Face aux besoins que l'on considère comme spécifiques aux doués et talentueux, l'enseignement doit, de la même façon, s'adapter aux capacités et habiletés de cette clientèle, si on veut permettre à l'élève d'utiliser pleinement ces mêmes habiletés et faire un usage complet de son potentiel.

Les mêmes considérations s'appliquent en ce qui concerne les besoins d'ordre socio-affectif. On peut facilement envisager l'impact qu'aurait, sur un élève faisant preuve d'une grande motivation à apprendre, l'impossibilité pour lui d'avoir accès aux éléments qui lui permettraient de progresser à son rythme. Devant cette impossibilité, l'élève perdrait peu à peu sa motivation.

Le but visé par la différenciation de l'enseignement destiné aux élèves doués et talentueux est donc de répondre d'une façon plus adéquate aux besoins spécifiques relatifs aux caractéristiques particulières de ces mêmes élèves. Nous nous pencherons maintenant sur une façon d'apporter une différenciation à l'enseignement destiné aux doués et talentueux: L'ENRICHISSEMENT.

1.2 QU'ENTENDONS-NOUS PAR "ENRICHISSEMENT"?

Il est relativement difficile de donner une définition exhaustive du concept d'enrichissement. La difficulté vient du fait qu'il touche plusieurs aspects de l'acte pédagogique. En fait, l'enrichissement doit être considéré comme la résultante d'une série d'in-

téraction entre les composantes de l'éducation, plutôt que de le considérer comme une méthode pédagogique proprement dite. D'après les différentes définitions qui lui sont données, on peut présenter comme suit les différents points en intéraction: la structuration des possibilités d'apprentissage; l'orientation de l'éducation en fonction des besoins, goûts et intérêts de l'élève; les formules pédagogiques utilisées; l'organisation de l'environnement pédagogique. (1) Ces considérations sont principalement tirées d'expériences éducatives destinées aux élèves doués et talentueux menées en milieu américain. Les principaux artisans de ces expériences, dont J.S. Renzulli et D.J. Treffinger auxquels nous ferons références au cours d'un prochain chapitre, s'inspirent des travaux de J.P. Guilford sur la structure de l'intelligence et de B.S. Bloom sur la taxonomie des objectifs pédagogiques.

Structuration des capacités d'apprentissage

Nous n'entrerons pas ici dans les détails des travaux de Guilford et de Bloom. Nous devrons cependant en présenter les grans principes, puisque c'est à partir de leurs études et théories que nous pouvons aborder la structuration des capacités d'apprentissage des doués et talentueux.

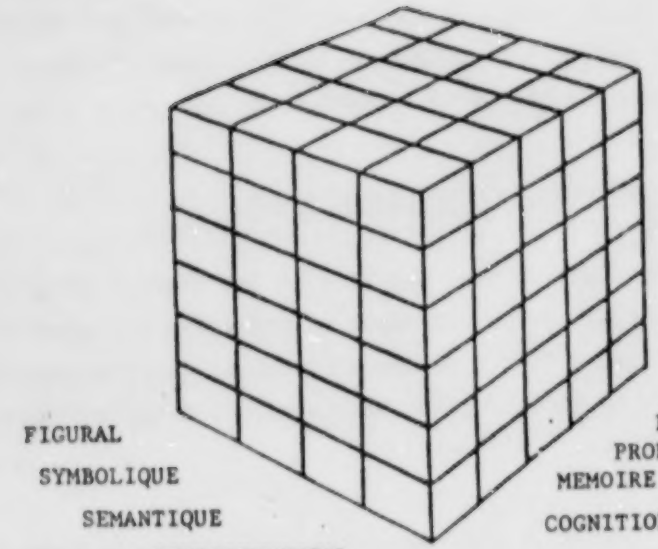
Guilford s'est intéressé à la nature de l'intelligence humaine et nous propose un modèle permettant de mieux comprendre la structure de l'intelligence. Le terme intelligence, tel qu'utilisé ici, réfère davantage aux processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage, qu'au concept de quotient intellectuel développé, lui, en fonction de la mesure d'un rendement effectif ou potentiel. Le

---

(1) *(C.E.C.M.), Pour mieux aider les enfants doués et talentueux, page 35*

modèle de Guilford nous présente donc sous un aspect intéractif les éléments impliqués dans l'apprentissage.

TABLEAU I



Modèle de la structure de l'intelligence selon J. P. Guilford

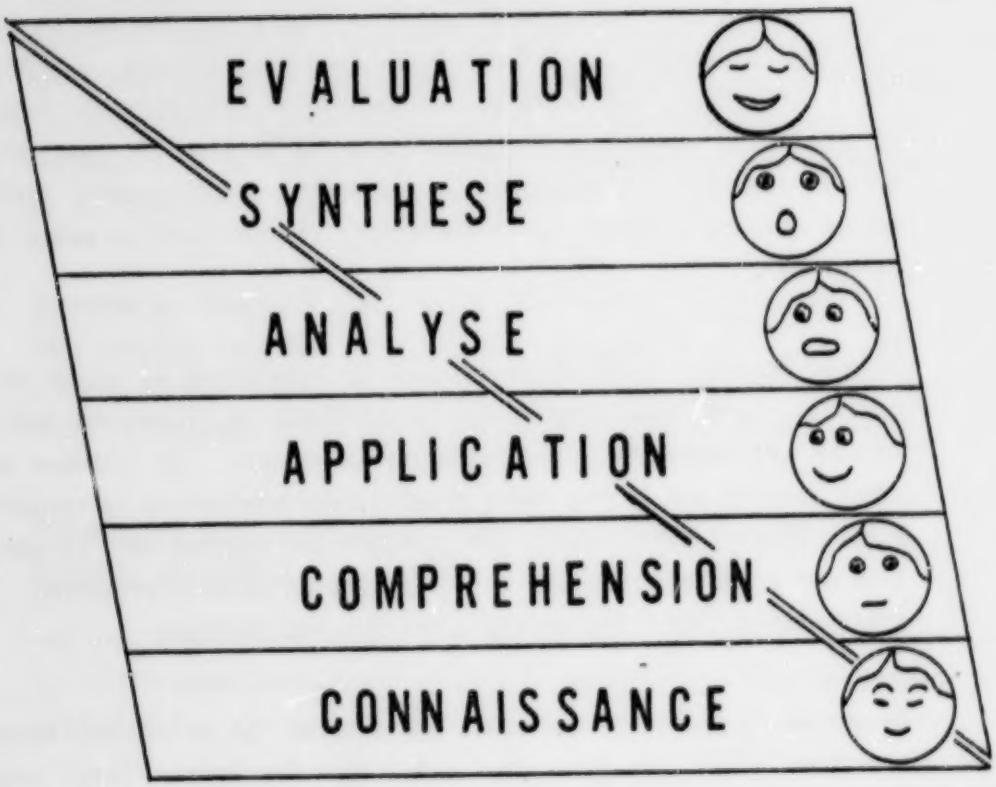
Au départ existe un contenu sur lequel s'effectue(nt) une/des opérations donnant un produit correspondant à l'organisation de l'information obtenue. En se référant à la figure précédente, on constate que le contenu peut être figural (couleur, texture, quantité, etc.) symbolique (les symboles présentant les attributs physiques en synthèse), sémantique (le terme réfère à la signification des mots et symboles reliés entre eux) et enfin, comportemental (information obtenue à partir de l'interaction et résultant de cette interaction).

On peut donc voir ici une progression en complexité au niveau du contenu. Cette même progression se manifeste au niveau des opérations effectuées par l'individu sur le contenu. On retrouve en effet dans le modèle une série d'opérations partant de la connaissance, pure et simple du contenu jusqu'à son évaluation. La sériation des produits, référant à l'organisation de l'information, s'effectue à partir des unités jusqu'aux implications.

On obtient à partir de ce modèle une possibilité de 120 opérations possibles allant des plus simples aux plus complexes. Donc, autant de façons dont peuvent se structurer les apprentissages d'un individu.

Bloom, quant à lui, nous présente une taxonomie des objectifs pédagogiques visant à développer les capacités des individus à effectuer les opérations cognitives.

TABLEAU II



Les objectifs de l'apprentissage
selon B. Bloom

Cette sériation s'effectue à partir de la connaissance d'un "phénomène" jusqu'à son évaluation. Encore une fois, nous n'entrerons pas dans les détails de cette taxonomie. Nous nous contenterons de l'envisager dans la perspective d'une progression des objectifs d'apprentissage dirigée vers les opérations les plus complexes de synthèse et d'évaluation.

Les caractéristiques présentées par les élèves doués et talentueux, entre autres les capacités d'apprentissage supérieures et l'aisance devant la complexité, nous indiquent qu'ils sont aptes à produire des opérations plus complexes que la moyenne de leurs pairs en âge. Les objectifs d'apprentissage les concernant devraient donc être différents si on veut respecter leurs capacités et leur permettre de les exercer.

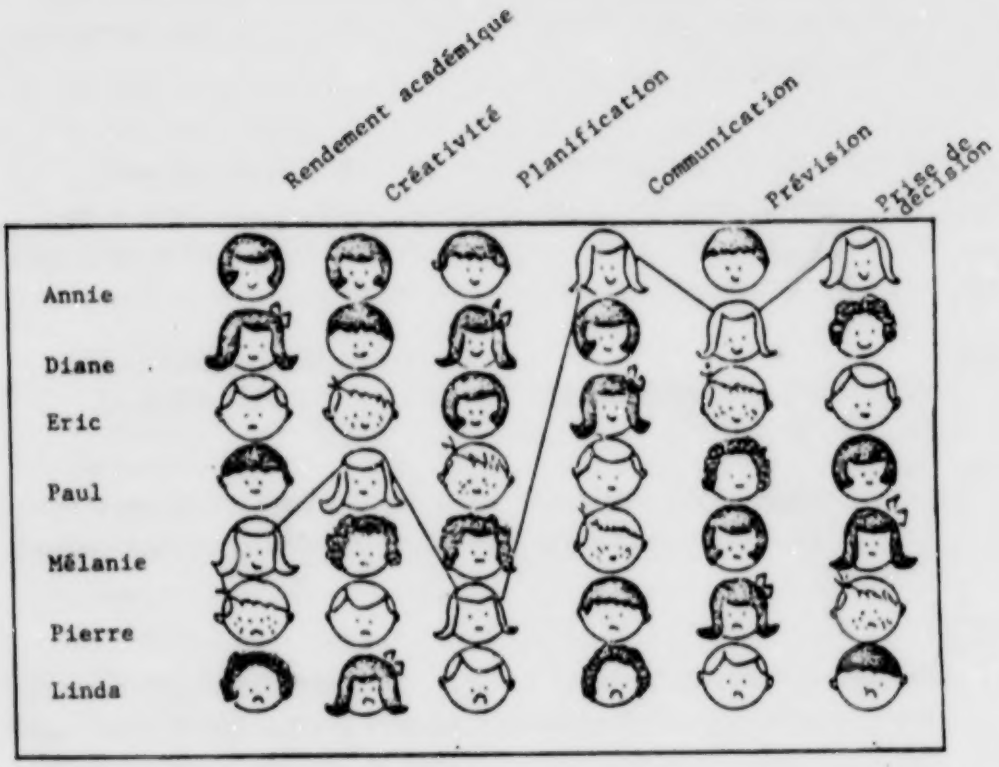
Le thème de "structuration des possibilités d'apprentissage" nous suggère donc que les activités des doués et talentueux devraient être orientées en fonction des opérations qu'ils sont capables d'effectuer et qui, en terme de motivation, les attirent.

Orientation de l'éducation en fonction des besoins, goûts et intérêts de l'élève

Cet aspect de l'enrichissement illustre la nécessité de considérer les différences individuelles dans l'application d'un enseignement différencié.

En raison de ces différences, l'activité d'enrichissement ne peut avoir exactement les mêmes objectifs ni s'exercer sur le même contenu pour tous les élèves à qui s'adresse cet enrichissement. Un élève doué ou talentueux dans un domaine en particulier possède ses caractéristiques propres en relation avec ce même domaine où il fait preuve de grandes habiletés. Cette situation nous semble assez bien illustrée par ce qu'il est convenu d'appeler le Totem de Taylor.

TABLEAU III



Le totem de Taylor illustre les différences individuelles entre les élèves à divers niveaux d'aptitudes

Les recherches de C. Taylor montrent que chaque élève possède des forces et des faiblesses dans ses différentes habiletés. Un élève doué ou talentueux n'a pas que des forces; il peut présenter également certaines faiblesses dont il faut aussi tenir compte dans la planification des activités et des objectifs de l'enrichissement.

Lorsqu'il est question des goûts et intérêts de l'élève, c'est sa motivation à utiliser et à développer ses habiletés supérieures qui est en cause. Une activité d'enrichissement doit être attirante pour l'élève en ce sens qu'elle corresponde aux intérêts de l'élève et qu'elle puisse représenter pour lui un certain défi.

Les formules pédagogiques utilisées

Elles doivent évidemment être adaptées aux conditions des deux premiers aspects de l'enrichissement que nous venons d'aborder. C'est donc dire qu'elles doivent permettre l'expérience de possibilités d'apprentissage différenciées dans différents domaines ou champs d'application déterminés à partir des besoins et intérêts de l'élève. Ces formules pédagogiques doivent donc être souples afin de permettre à l'élève ainsi qu'à l'enseignant de s'ajuster au contexte des activités d'enrichissement.

L'organisation de l'environnement pédagogique

Le terme "environnement pédagogique" couvre évidemment un champ très vaste. On entend généralement par ce terme tout ce qui est extérieur à l'élève lui-même, c'est-à-dire ce sur quoi s'exercent ses habiletés et le contexte dans lequel elles s'appliquent. En fait, la place qu'occupe l'organisation de l'environnement pédagogique dans l'enrichissement est justifiée par la nécessité d'offrir à l'élève doué et talenteux un matériel et une structure d'accès à ce matériel, qui puisse lui permettre l'usage de ses

habiletés et capacités particulières. Il est question ici autant du matériel destiné à l'enrichissement que du lieu où ce matériel est disponible ainsi que des normes régissant l'accès à ces lieux par l'élève. Le matériel en question pouvant se trouver aussi bien dans la classe, dans l'école ou encore à l'extérieur de l'école, il est important d'en prévoir le mode d'accès par l'élève. L'idée de base de cette organisation de l'environnement est, en fait, un aménagement du milieu afin de permettre de dispenser l'enrichissement d'une façon adéquate. (1)

1.3 OBJECTIFS DE L'ENRICHISSEMENT

L'usage de l'enrichissement vise l'utilisation par l'élève doué et talenteux de ses forces spécifiques à travers ses apprentissages. L'implication majeure de ce principe est que l'accent est mis davantage sur le développement des habiletés des élèves plutôt que sur l'acquisition brute des connaissances. Pour mieux illustrer ce principe, revenons un instant à la taxonomie des objectifs pédagogiques présentés par Bloom. Nous pouvons y constater que les trois premiers thèmes de cette taxonomie, la connaissance, la compréhension et l'application, constituent la base habituelle des objectifs de l'enseignement. Dans une population d'élèves doués et talentueux, ces trois premiers objectifs sont généralement atteints rapidement. Pour éviter à ces élèves de constamment "répéter" et "pratiquer" ces types d'acquisition, l'accent devrait être porté sur les trois autres niveaux d'objectifs pédagogiques soit l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

---

(1) *Le lecteur intéressé pourra consulter un document consacré entièrement à ce thème et ayant pour titre "Interventions destinées aux doués et aux talentueux" par Jean-Charles Brassard*

Il ne s'agit nullement ici de réserver ces objectifs plus "complexes" aux seuls élèves doués et talentueux mais plutôt de tenir compte du fait que les besoins éducatifs de cette clientèle se situent davantage à ces niveaux.

Au premier coup d'oeil, ces considérations relatives au développement et à l'usage des capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation peut donner l'impression que l'enrichissement ne concerne que les habiletés intellectuelles. Cependant, nous savons déjà que la douance et le talent ne sont pas relatifs qu'aux seules capacités intellectuelles mais que l'on retrouve également des élèves doués au plan psycho-moteur, artistique, créatif, ou encore au niveau des relations interpersonnelles, soit le leadership. L'enrichissement s'adresse également à ces divers domaines de douance ou de talent. Les considérations que nous avons développées jusqu'à maintenant conviennent tout autant à un domaine de douance qu'à un autre. Si nous prenons l'exemple d'un individu doué au plan psycho-moteur, les activités d'analyse, de synthèse et d'évaluation s'effectuent tout autant que chez un individu doué au plan académique. Le contenu sur lequel s'exercent ces opérations est différent; pour reprendre le modèle de structure de l'intelligence de Guilford, ce contenu serait d'ordre comportemental. Le fait que cet individu soit habile au plan psycho-moteur peut être relatif à son développement musculaire. Cependant son habileté particulière peut aussi provenir du fait que sa coordination motrice, les relations entre ses divers mouvements, soit très bien effectuée. Ce phénomène correspond à un des "produits" sur le modèle de Guilford: les relations.

Les bases sur lesquelles repose l'enrichissement ne concernent donc pas que le niveau intellectuel mais, de façon plus générale, l'aspect cognitif des différentes fonctions humaines. L'aspect affectif ne doit cependant pas en être écarté pour autant. Lorsqu'il

est question de motivation, de goûts et d'intérêts de l'élève dans le cadre de l'enrichissement, c'est de cet aspect de l'apprentissage dont il est question. L'application du principe d'enrichissement entraînant l'usage, par un individu, de tout son potentiel, on peut en déduire que ce même principe puisse aider à la réalisation de soi. C'est là un élément d'importance majeure dans l'adaptation psycho-sociale de l'individu. On peut donc constater que l'objectif de l'enrichissement ne concerne pas uniquement le développement des habiletés intellectuelles d'un individu mais celui de toute sa personne.

1.4 CONTEXTE DE L'ENRICHISSEMENT

La mise en place d'un processus visant à l'utilisation par l'élève de ses habiletés supérieures exige certains aménagements des activités pédagogiques. Il nous faut premièrement envisager l'aspect horaire, c'est-à-dire l'organisation du temps d'enseignement à l'intérieur de la classe.

De par la défintion que l'on applique à la douance, l'élève doué ou talentueux peut effectuer certains de ses apprentissages, dans un domaine académique ou dans l'autre, à un rythme plus rapide que la moyenne des autres élèves. Il lui est donc possible d'atteindre plus rapidement les objectifs du programme régulier attribué à sa classe ou son groupe d'âge. Certains élèves peuvent effectuer les apprentissages au programme d'une matière en particulier en utilisant seulement de 50 à 75% du temps requis par la moyenne des élèves. A quoi s'utilise alors le reste du temps? Malheureusement trop souvent, ce temps est utilisé à répéter ces mêmes notions qu'ils maîtrisent déjà très bien. On a en effet tendance à uniformiser, chez tous les élèves, le rythme d'apprentissage des objectifs d'un programme afin de les voir progresser tous au même rythme.

A cette fin, on aide les plus lents à accélérer et on tend, le plus souvent involontairement, à ralentir les plus rapides.

Une des possibilités permettant la mise en place de l'enrichissement, serait d'utiliser ce temps, dont disposent les élèves doués, afin de leur offrir des expériences différenciées. L'expérience nous démontre qu'au primaire, certains élèves peuvent se "libérer", selon une formule de compaction d'horaire, jusqu'à 300 minutes par semaine pour participer à des activités autres que celles prévues au programme régulier.

On constate donc que le temps disponible aux activités d'enrichissement est présent à l'intérieur de la structure horaire de la classe régulière. Cependant, d'autres formules peuvent être envisagées telles la classe spéciale, le regroupement à temps partiel d'un certain nombre d'élèves selon une formule de demi-temps ou de tiers-temps pédagogique, ou encore la tenue d'activités en dehors des heures de classe.

Le choix de l'un ou l'autre de ces contextes s'effectue selon des critères généralement extérieurs aux besoins de l'élève. La densité de population sur un territoire donné, peut, par exemple, joué en faveur du regroupement en classe spéciale des élèves doués et talentueux. Dans un autre milieu, le système de transport scolaire peut être un obstacle à la tenue d'activités d'enrichissement en dehors des heures de classe. Au-delà de tous ces critères possibles, nous devons tenir compte de l'impact de la structure choisie sur l'élève. Certaines formules peuvent mener à la marginalisation de l'élève; on en a eu un exemple avec les élèves en difficultés d'apprentissage que l'on avait d'abord regroupés en classe spéciale et que l'on tente maintenant de réintégrer à la classe régulière.

Ce phénomène de marginalisation est pratiquement incontrôlable et ses effets sont difficilement mesurables, ce qui rend difficile l'option de l'un ou l'autre contexte, soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de la classe régulière. Cependant, puisqu'il nous apparaît possible de structurer des activités d'enrichissement à partir du cadre de la classe régulière, c'est dans l'optique de cette possibilité que nous verrons maintenant comment cet élément d'enseignement différencié peut se structurer et s'appliquer.

CHAPITRE II

CHAPITRE II

L'APPLICATION DU PRINCIPE D'ENRICHISSEMENT

2.1 LES QUATRE COMPOSANTES DE L'ENRICHISSEMENT

Nous avons déjà fait mention des caractéristiques des élèves doués et talentueux et des besoins spécifiques qui en découlent. Il était alors question de besoins d'un rythme plus dense, d'une complexité plus grande, de diversité ainsi que d'approfondissement. Nous reprendrons maintenant chacun de ces thèmes pour mieux comprendre leur signification et la place qu'ils occupent dans la structure de l'enrichissement destinée aux doués et talentueux.

La densité

De par ses caractéristiques, entre autre son fort potentiel d'assimilation des contenus, l'élève doué effectue ses apprentissages à un rythme plus rapide que la moyenne des autres enfants. L'enrichissement en densité, dans ce cas, consiste à structurer ses possibilités d'apprentissage de façon à lui permettre de progresser à un rythme qui lui est propre. La compaction de l'horaire, telle qu'elle a été décrite au chapitre précédent, constitue déjà une structuration des possibilités d'apprentissage respectant le rythme de l'élève en ce qui concerne les acquisitions prévues au programme régulier.

Dans le cadre d'une activité entreprise par l'élève en dehors du programme régulier, l'enrichissement en densité s'exerce en mettant à la disposition de cet élève un contenu à un rythme qui corresponde à ses capacités. Il est question ici tout autant de quantité que de qualité du matériel d'apprentissage disponible à l'enfant.

Quantité en ce sens que l'élève progresse rapidement et qualité en ce sens que les apprentissages proposés ne signifient pas "plus de la même chose". La densité doit, en effet, s'appliquer en fonction des autres composantes de l'enrichissement, qui elles, touchent plus spécifiquement la qualité des apprentissages visant le développement et l'usage des habiletés de l'élève.

La complexité

Cette seconde composante de l'enrichissement s'explique à partir des habiletés supérieures, en terme de processus cognitif, démontrés par l'individu doué ou talentueux. Si nous référons à nouveau au modèle de structure de l'intelligence de Guilford, nous pouvons distinguer certains processus d'apprentissage de base, d'autres processus plus complexes. L'élève doué, de par ses caractéristiques, possède les habiletés requises pour effectuer des opérations plus complexes que celles réalisées habituellement par ses pairs en âge. Ainsi, si cet élève ne se voit offrir que des activités impliquant la mémorisation ou l'application de certains principes, il sera privé de la possibilité d'exercer ses capacités d'analyse, de synthèse ou d'évaluation.

Un exemple d'activité d'enrichissement en complexité, située en dehors du cadre du programme régulier pourrait se présenter à partir de l'intérêt d'un élève pour la photographie. On peut mettre à la disposition d'un élève un appareil photographique et lui en apprendre l'usage: focus de l'image, réglage de l'intensité lumineuse, durée d'exposition, etc. Pour certains individus, cet apprentissage peut suffire, pour d'autres, non. Le besoin de ces derniers est d'aller plus loin; pour faire un usage qui leur soit satisfaisant de leur objet d'intérêt, ils ont besoin de comprendre son fonctionnement interne. Ils s'intéressent alors aux mécanismes d'ouverture de l'iris, au principe d'impression lumineuse

sur le film, au développement de la pellicule, à l'impression de l'image sur le papier, etc.

Dans ce cas, la structuration des possibilités d'apprentissages adaptées à l'enrichissement, consiste à permettre à l'élève d'exercer ses habiletés soit sur le matériel lui-même, à partir d'une documentation appropriée sur le sujet ou encore en profitant de l'enseignement et de l'encadrement d'une personne connaissant ce même sujet. Le choix du médium se fait à partir des ressources disponibles dans le milieu, bien sûr, mais également à partir du style d'apprentissage de l'élève.

L'opportunité donnée à l'élève doué ou talentueux de travailler sur un contenu plus complexe, lui apporte la possibilité d'exercer les habiletés et les processus cognitifs qu'il est apte à effectuer.

La diversité

Cette troisième composante de l'enrichissement se rapporte à cette caractéristique de l'individu doué qui lui rend aisées les opérations de productions divergente et convergente. En termes plus simples, on parle généralement de curiosité et de créativité. L'individu doué est effectivement habile à utiliser l'information recueillie par les opérations de cognition, de mémorisation et d'analyse, afin d'imaginer l'application d'un apprentissage à d'autres fonctions que celles initialement apprises. Inversement, il lui est aisé d'utiliser l'information recueillie à diverses sources pour l'associer à nouveau en un tout par un processus de synthèse. L'apport de diversité dans le contenu de l'enrichissement vient stimuler ces fonctions en fournissant à l'élève une quantité suffisante de contenus différents desquels peut être tirée une grande variété d'informations.

Reprenons le cas de l'élève manifestant un intérêt pour la photographie. L'enrichissement en diversité pourrait consister à offrir à cet élève la possibilité d'explorer les différents moyens que l'on utilise pour capter et transmettre l'image. Le film 8mm et le vidéo sont d'autres média dont le but est le même que la photographie, capter et conserver l'image, mais dont les moyens ou procédés diffèrent. L'élève peut s'intéresser aux similitudes et aux différences de ces systèmes. L'expérience qui en découle stimule les opérations d'analyse et de synthèse et peut mener à la transformation.

La diversité peut également être envisagée sous l'aspect d'apport de contenus complètement différents. Il semble cependant préférable que cet apport d'informations diverses soit échelonné dans le temps selon un mode qui ne nuise pas à l'attention de l'élève. C'est-à-dire que bien que le rythme d'assimilation de l'individu doué soit rapide, il faut respecter ce même rythme et ne pas chercher à le pousser en lui imposant une trop grande quantité d'apprentissages différents dans un court laps de temps.

La profondeur

Le terme désignant cette dernière composante peut paraître aller à l'encontre du principe précédent qui vise à la diversité. En fait, il peut s'agir d'une étape subséquente à l'approche diversifiée. Après avoir exercé ses habiletés relatives à l'analyse et la synthèse, l'individu doué ou talentueux peut progresser plus en profondeur, vers ce qui en fait pourrait être la manifestation de son talent au sens où on l'entend habituellement, peut progresser donc, dans l'exploration d'un "phénomène" dans sa globalité. Cet aspect de l'enrichissement veut répondre au besoin "d'aller plus loin" manifesté par l'individu doué. Il peut ainsi exercer ses habiletés en fonction de l'évaluation des contenus et du traitement de l'information obtenue afin d'en tirer les implications.

L'enrichissement en profondeur signifie en fait que l'on permet à l'individu de se rendre jusqu'au bout de son processus d'apprentissage face à un contenu pour lequel il manifeste un intérêt. L'application de ce principe à l'exemple dont nous nous sommes servis jusqu'à maintenant peut déboucher sur une multitude d'activités. L'orientation de ces dernières dépend en grande partie des goûts et intérêts de l'élève ainsi que des ressources disponibles dans le milieu. Ainsi pourrait-on voir un élève s'intéresser à l'histoire de la photographie, ou de cinéma, et entreprendre une démarche en ce domaine sous la forme d'une recherche historique sur ce sujet. Un autre exemple pourrait être celui d'un élève intéressé au processus électronique de la reproduction de l'image à partir d'un ruban magnétique.

On peut se rendre compte que toutes ces composantes se relient en un tout permettant un apprentissage faisant appel à différentes habiletés. Comme on a pu le voir précédemment, ces dernières ne sont pas nécessairement développées à un niveau égal chez chaque individu même s'il fait partie d'une population de "doués et talentueux". Ces composantes doivent donc être envisagées dans l'optique où une certaine autonomie est laissée à l'élève au niveau des apprentissages à effectuer et ce, en fonction de ses capacités propres. Tous n'exigent pas le même rythme, ne peuvent faire face à la même complexité avec le même intérêt, ni desirer aller aussi loin en profondeur.

Ces considérations sont encore plus importantes si l'on considère l'âge de l'élève. L'implication au niveau des processus cognitifs, tel qu'elle a été présentée à chacune des composantes, représente en fait des niveaux maximum pouvant être atteints par des individus. Il faut donc pondérer ces implications en fonction de l'âge de l'élève. On ne peut envisager de proposer la même complexité ou la même profondeur dans une activité à des élèves de première

année qu'à ceux de cinquième année. Cependant, le principe de l'enrichissement demeure le même quelque soit le groupe d'âge de l'individu: lui permettre d'exercer les habiletés qu'il possède selon le degré auquel il peut les exercer.

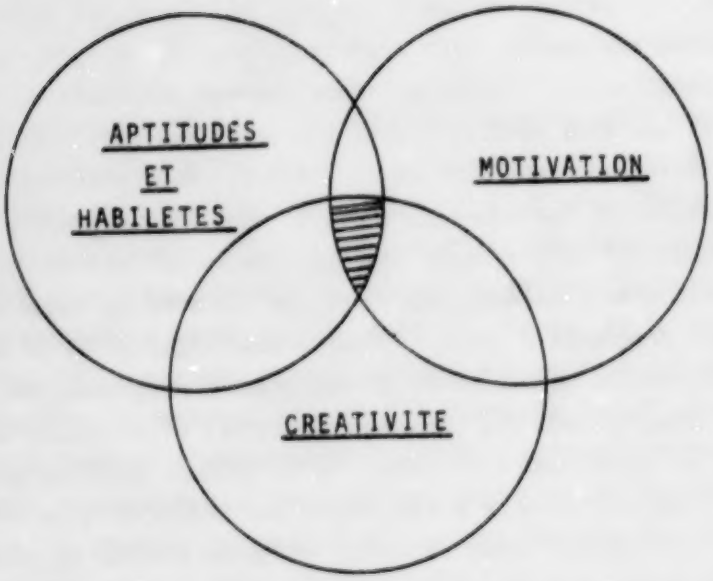
2.2 L'APPROCHE PEDAGOGIQUE A L'ENRICHISSEMENT

Lorsqu'il est question de permettre à l'élève de progresser à son propre rythme dans une activité, on entend presqu'invariablement le terme "individualisation". En ce qui concerne l'enrichissement et les implications de son usage dans la classe, ce terme convient en partie seulement. Nous préférons, pour notre part, le terme "personnalisation", puisque l'enseignement aux doués ou talentueux ne doit pas être nécessairement individualisé mais bien personnalisé pour répondre aux besoins de l'élève. Nous désirons apporter ces précisions également parce qu'il nous faut différencier ce qui est "objectif du programme régulier" de ce qui est enrichissement. Le terme d'enseignement individualisé concerne la façon dont l'élève progresse à travers le programme régulier selon son rythme. L'enseignement modulaire et l'enseignement programmé sont des formules pédagogiques que l'on peut qualifier d'individualisées. Elles se rapportent à la façon, où la méthode utilisée pour permettre à un élève d'atteindre à son rythme les objectifs d'un programme. L'enrichissement, comme activité, vient se greffer en supplément au programme régulier en fonction des besoins de l'élève, besoins qui lui sont spécifiques, d'où différenciation et personnalisation.

Cela étant dit, à partir de quel genre d'approche pédagogique l'enrichissement peut-il s'intégrer ou se greffer à l'enseignement du programme régulier? Cette approche doit se tracer à partir des caractéristiques des doués et talentueux bien sûr, mais également à partir des objectifs de l'enrichissement qui leur est destiné. Pour mieux comprendre sur quelles bases repose une approche pédagogique

convenant à l'enrichissement destiné aux doués et talentueux, nous devons revenir ici à la définition que l'on donne à la douance et au talent. Nous utiliserons à cette fin le modèle de J.S. Renzulli illustrant les "ingrédients" de la douance et du talent.

TABLEAU IV



Les ingrédients de la douance

selon J.S. Renzulli (1)

(1) *Renzulli, J.S., An Alternative Approach to Identifying and Programming for Gifted and Talented Students, p. 4*

Ce modèle illustre que la douance et le talent se manifestent à partir de l'intéraction entre les aptitudes de l'élève, sa motivation à utiliser ces aptitudes ainsi que de la créativité dont il fait preuve dans l'utilisation de ces mêmes aptitudes. Une approche pédagogique à l'enseignement des doués et talentueux doit donc tenir compte de ces trois facteurs. On a déjà vu, comment, à partir des composantes de l'enrichissement, on peut en arriver à favoriser l'expression des aptitudes particulières des doués et talentueux. Il faut maintenant considérer les éléments de créativité et de motivation de l'élève. Ces deux facteurs peuvent être suscités par l'enseignement ou simplement favoriser dans le sens que tout soit mis en place pour ne pas les contraindre.

Nous pouvons considérer par exemple la situation où l'enseignant "organiserait" les activités d'enrichissement en terme de choix d'activités, de planification du contenu et d'exercices à effectuer. Tout de suite, on peut entrevoir les implications d'une telle démarche pour l'enseignant: en plus de planifier la programmation de l'enseignement régulier pour toute la classe, il lui faudrait planifier les activités de ses quelques élèves doués et talentueux. L'entreprise, au niveau de la tâche, s'avérerait difficilement réalisable. Même si l'enseignant disposait d'activités préparées à l'avance, programmées en fonction des capacités particulières de l'élève, la formule risquerait de s'avérer inefficace. En effet, ce type d'intervention ne tiendrait que très peu compte de la créativité et de la motivation de l'élève. L'enrichissement, donc, ne saurait être dispensé de façon magistrale, c'est-à-dire en laissant constamment à l'élève le rôle de consommateur passif de savoir.

Les éléments de motivation et de créativité comme composantes définissant le fait d'être doué et le talent, exigent que l'élève soit actif et fasse sienne la démarche d'enrichissement. Les ac-

tivités différenciées, plus denses, complexes, diversifiées et plus "profondes", doivent donc laisser place à l'initiative personnelle de l'élève. Mais, jusqu'à quel point? Certains élèves ont besoin de structures précises pour leur permettre de progresser dans certains apprentissages; d'autres, au contraire, ne tolèrent pas ces mêmes structures. Il faut donc que l'approche utilisée permette de respecter les styles d'apprentissage des élèves. Nous devons également considérer le fait que pour assurer un contenu différencié aux activités d'enrichissement effectuées par l'élève, l'enseignant doit exercer un certain contrôle sur le contenu de ces activités.

Donc, pour atteindre ces objectifs, l'enrichissement doit à la fois permettre à l'élève sa propre prise en charge à travers ses différentes activités et aussi permettre à l'enseignant d'orienter et d'encadrer ces mêmes activités sans toutefois interférer avec les premiers objectifs. C'est pour répondre aux exigences de cette situation qu'a été développée la notion de "contrat". A travers ce contrat, deux parties, l'élève et l'enseignant s'engagent à respecter certaines règles du jeu. En ce qui concerne l'élève, les exigences du contrat peuvent toucher les points suivants: compléter son programme régulier à l'intérieur du temps destiné à cette fin selon son horaire "compressé"; déterminer le sujet et la nature de l'activité d'enrichissement; prévoir le moyen par lequel l'information acquises lors de ces activités sera présentée à l'enseignant; la durée des activités du "projet".

La partie liant l'enseignant concerne: le respect de l'horaire "compressé" qu'ils auront établi ensemble; la disponibilité qu'il est prêt à accorder à l'élève dans le cadre de ces activités d'enrichissement; rythme et fréquence des rencontres. D'autres éléments peuvent être prévus au contrat mais ils ne doivent pas entraver son but: permettre à l'élève de se prendre en charge d'une

manière structurée mais flexible et permettre à l'enseignant un certain contrôle des activités de l'élève. Lorsqu'il est question ici de "contrôle", nous entendons la possibilité pour l'enseignant d'encadrer et d'apporter si nécessaire des correctifs à la démarche de l'élève en fonction de sa connaissance des caractéristiques de ce même élève. Ainsi il ne serait pas plus adéquat de laisser l'élève se fixer des objectifs absolument irréalisables compte tenu du temps dont il dispose ou du matériel et des ressources à sa disposition et le voir être déçu de sa performance. Quoiqu'il faille considérer que ce qui semble irréalisable pour l'adulte ne l'est peut-être pas pour l'enfant... En fait, dans cette situation, l'enseignant doit être bien informé des capacités et aptitudes réelles de l'élève ainsi que de sa motivation à accomplir la tâche.

2.3 IMPACT DE L'ENRICHISSEMENT SUR L'ENSEIGNEMENT

Faire porter l'enseignement sur l'usage et le développement des habiletés des élèves plutôt que sur l'acquisition des connaissances entraîne assurément des changements sur le mode d'enseignement autant que dans la relation enseignant-élève. Dans la même mesure où l'élève doué ou talentueux n'est plus un consommateur passif de savoir mais devient peu à peu générateur de connaissance (autant pour lui-même que pour son milieu), dans la même mesure, donc, l'enseignant n'est plus confiné à un rôle de dispensateur de savoir mais prend plutôt un rôle de guide aidant l'élève à générer ce savoir.

En fait, l'implication de l'enseignant dans les activités d'enrichissement ne l'amène pas à tout apprendre et à tout savoir afin d'en faire part à l'élève. Sa tâche est plutôt de faciliter à l'élève sa démarche et, advenant le cas où il ne lui est plus possible d'assister directement cet élève, le conseiller sur le cheminement à entreprendre pour rendre accessibles ces facilités.
C'est là une illustration de l'expression "apprendre à apprendre".

Il demeure cependant difficile de discerner clairement tous les impacts d'un mode d'enseignement différencié, permettant l'enrichissement, sur le travail de l'enseignant en classe et hors-classe. Les méthodes d'enseignement utilisées actuellement dans nos écoles varient d'une classe à l'autre. Les formules pédagogiques privilégiées par l'enseignant correspondent généralement à la façon de faire qui convienne le mieux à sa propre personnalité et à ses habiletés personnelles. Bien qu'il soit clair que l'application du principe d'enrichissement, destiné aux doués et talentueux, entraîne certaines modifications à son mode de fonctionnement habituel, ces modifications devraient être apportées en fonction des habiletés de l'enseignant et tenir compte également de ses limitations. Il est clair, dans ce cas, que l'enseignant désireux d'utiliser les méthodes d'enrichissement, devra procéder de façon progressive, de manière à connaître lui-même jusqu'où il peut s'impliquer dans la démarche différenciée de l'élève. Si les activités de ce dernier le conduisent à des acquisitions pour lesquelles l'enseignant ne se sent pas de ressources, il n'a pas à limiter les activités de l'élève dans ce domaine mais plutôt à trouver des alternatives à son encadrement. Il pourrait, par exemple, déléguer ses responsabilités d'éducateur à une tierce personne apte à apporter son aide à l'élève dans ce domaine particulier.

Prenons l'exemple d'un élève désireux d'entreprendre une exploration dans un domaine artistique, disons la sérigraphie. Si l'enseignant ne possède aucune notion dans ce domaine, il sera beaucoup plus profitable, pour lui autant que pour l'élève, de référer ce dernier à une personne-ressource disposée à assister l'élève dans sa démarche.

La variabilité des champs d'intérêt des élèves doués et talentueux nous porte à croire que cette pratique d'appel à une personne-res-

source compétente dans un domaine en particulier, devient nécessaire avec la progression en profondeur et en complexité des activités d'enrichissement. Un enseignant peut apporter son support et son encadrement à un élève doué en toute occasion s'il le désire; cependant il ne peut aider l'élève à progresser dans tous les domaines auxquels celui-ci peut s'intéresser.

Le fait de faire appel à des personnes-ressources ne devrait cependant en rien modifier la position occupée par l'enseignant dans le processus d'enrichissement. En fait, la personne-ressource en question n'est qu'un "outil", une source d'information supplémentaire à la disposition de l'élève et non pas un suppléant à l'enseignant. C'est à ce dernier qu'appartient avant tout le rôle de guide permettant à l'élève doué ou talenteux de progresser selon ses capacités.

CHAPITRE III

CHAPITRE III

L'EDUCATION DES ELEVES DOUES ET TALENTUEUX

Nous avons vu, jusqu'à maintenant, à partir de quels principes se définit l'enrichissement destiné aux élèves doués et talentueux, ainsi que les composantes de cet enrichissement visant à rencontrer les besoins spécifiques de ces mêmes élèves. Nous consacrerons maintenant ce troisième chapitre à la description de deux modèles américains utilisant l'enrichissement à l'intention des élèves doués et talentueux. Auparavant, nous aborderons à nouveau le thème de l'approche pédagogique afin d'élaborer davantage l'aspect de la personnalisation de l'enseignement caractérisant les formules pédagogiques adaptées à l'enrichissement.

3.1 LA PERSONNALISATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Nous avons déjà abordé la structuration des possibilités d'apprentissage comme élément de définition de l'enrichissement. L'utilisation du modèle de Guilford et de la taxonomie de Bloom nous a permis d'illustrer les différentes possibilités de cette structuration. La principale difficulté réside maintenant dans l'application de ces concepts psychologiques des processus cognitifs à des concepts éducatifs pratiques et utiles à la planification de l'éducation différenciée.

Selon J.S. Renzulli, il existe certains dangers dans le fait de tenter cette application. En structurant des activités d'apprentissage en fonction des opérations effectuées par l'élève, nous risquons de revenir au modèle d'enseignement centré sur l'ac-

quisition de notion et de contenu. Les activités seraient alors planifiées en fonction de réponses attendues, prédéterminées à partir d'un contenu synthétisé ou élaboré et non, comme il serait souhaitable, en fonction des opérations même de synthèse ou d'élaboration.

La possibilité d'écarter ce danger nous est cependant offerte par le fait que l'élève doué ou talentueux est porté à effectuer par lui-même ces opérations d'analyse, de synthèse et d'évaluation. En fait, tout ce dont il a besoin c'est de la possibilité de les exercer et d'y être encouragé. Cette optique risque évidemment de bouleverser, ou du moins bousculer, la conception que l'on peut se faire de l'éducation. Ces considérations nous amènent à poser la question suivante: veut-on faire de l'élève à fort potentiel un "connaisseur" ou bien un individu capable de découvrir lui-même les connaissances à partir de ses propres processus d'acquisition? Nous avons déjà vu qu'un des objectifs de l'enrichissement concernait justement cette possibilité d'offrir à l'élève l'occasion d'apprendre à apprendre.

La planification des activités d'enrichissement ne devrait donc pas entraîner l'enseignant à structurer les opérations effectuées par l'élève, mais plutôt à laisser libre cours à ces opérations. D'où un premier objectif à établir concernant l'éducation destinée aux élèves doués et talentueux:

> *"Pour la majeure partie du temps consacré à ses activités d'enrichissement, l'élève aura la liberté complète d'exploiter un champ d'intérêts de son propre choix, de l'approfondir ou de l'étendre à quelque degré que ce soit, selon son*

désir. Il lui sera également rendu possible d'utiliser une approche convenant au style d'apprentissage qui lui est propre." (1)

La présence d'un tel objectif trace déjà les grandes lignes d'une formule pédagogique appropriée à l'enrichissement. La personnalisation de l'enseignement est établie de manière à ce que les objectifs de l'enseignement ne tiennent plus compte surtout du contenu ou du résultat obtenu mais plutôt du processus d'acquisition des connaissances, en donnant libre cours à ces derniers selon les capacités de l'élève.

L'attribution de cette totale liberté face au contenu peut cependant entraîner certains inconvénients si elle est appliquée sans discernement ni planification. A preuve, cette situation, rapportée par le même auteur, d'une école américaine où les élèves doués se retrouvaient dans un centre de ressources pour leurs activités d'enrichissement. Les élèves en question avaient accès à une banque de matériel constituée en grande partie de jeux éducatifs auxquels ils consacraient la plus grande partie de leur temps. Même si ces jeux correspondaient en fait à leurs intérêts, ils ne leur offraient la possibilité que d'exercer certaines habiletés, peut-être à un niveau élevé, mais ne leur permettaient pas vraiment d'apprendre à utiliser ces habiletés.

Cette situation nous indique que malgré l'aspect de liberté totale face au choix de l'activité par l'élève, celle-ci doit être orientée afin que puissent être atteints certains objectifs relatifs au processus d'apprentissage. D'où nous est présenté ce

---

(1) *Renzulli, J.S. The Enrichment Triad Model. Gifted Child Quaterly, Vol. XX, No 3, 1976, p. 307*

deuxième objectif concernant l'éducation aux doués et talentueux:

> *"Le rôle premier de l'enseignant impliqué dans l'éducation des élèves doués et talentueux sera de fournir à chaque élève son assistance: 1°- pour l'identification et la structuration d'activités réalisables, ou de problèmes solubles, qui puissent correspondre aux intérêts de l'élève et 2°- pour l'acquisition des ressources méthodologiques et des habiletés à l'investigation qui sont nécessaires soit pour résoudre ces problèmes soit pour mener à leur fin ces activités."* (1)

Ce deuxième objectif vient assurer que les fins visées par l'enrichissement seront atteintes à travers la "liberté" accordée à l'élève doué ou talentueux d'exercer ses aptitudes particulières. Ces considérations exigent de l'enseignant une bonne connaissance des intérêts des élèves avec lesquels il travaille ainsi que de leurs habiletés respectives. Cette connaissance peut s'obtenir à partir de procédures de dépistage bien structurées visant à recueillir le plus d'information possible sur les capacités et les intérêts particuliers de l'élève. Elle peut aussi s'obtenir à partir d'informations plus subjectives obtenues à partir de l'observation des enseignants, des parents de l'enfant ou encore de ses pairs. Quelle qu'en soit la source, ces informations sont essentielles pour permettre à l'enseignant un encadrement et un support éclairé aux activités de l'élève. Par exemple, lorsqu'il apporte

---

(1) *Renzulli, J.S. The Enrichment Triad Model. Gifted Child Quaterly, Vol. XX, No 3, 1976, p. 312*

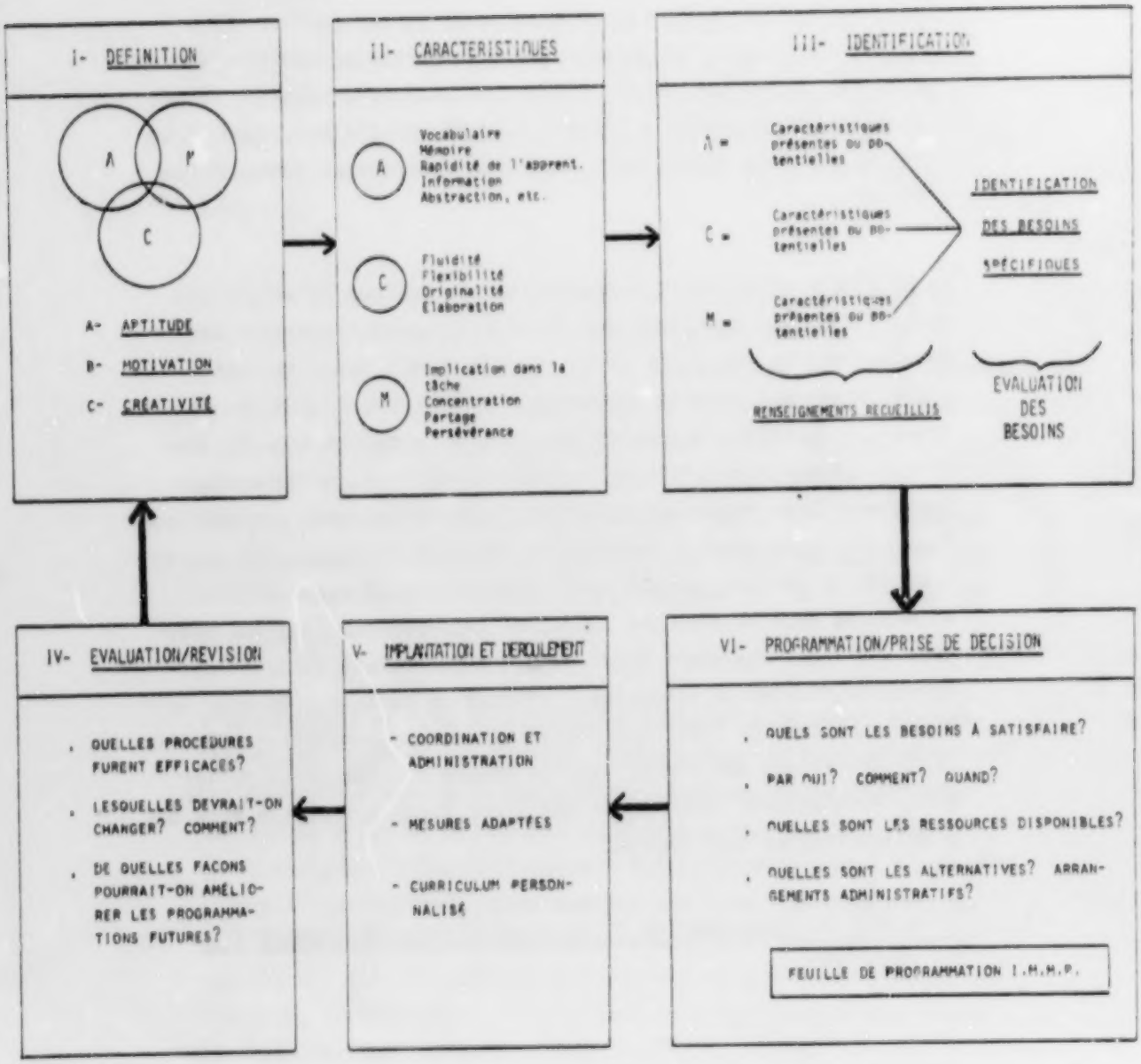
son assistance à un élève pour aider ce dernier à acquérir certaines habiletés à l'investigation, l'enseignant saura beaucoup mieux lui-même quels sont les objectifs à atteindre s'il connaît les forces et les faiblesses de cet élève. Il sera même mieux en mesure d'évaluer adéquatement le travail exécuté par l'élève, non pas en terme du résultat obtenu mais plutôt du cheminement pratiqué par l'élève.

La poursuite d'objectifs personnalités n'implique cependant pas que l'élève doué ou talentueux doive absolument travailler seul. Dépendamment de ses goûts et de ses affinités, les activités d'enrichissement peuvent également prendre place sous forme de travail en petites équipes de deux, trois ou quatre élèves. La formule pédagogique utilisée doit donc prévoir et permettre que quelques élèves possédant les mêmes intérêts puissent exercer leurs habiletés respectives à travers une activité commune. Cet aspect présente un certain intérêt aussi bien lorsqu'il est question d'individu doué au plan des relations interpersonnelles que d'autres individus également doués mais qui pourraient éprouver certaines difficulés au niveau de l'adaptation sociale. On peut voir ainsi, une fois de plus, que l'enseignant, en connaissant bien les caractéristiques des élèves, est en mesure d'orienter et de les aider à structurer leurs activités d'une façon qui puisse être des plus profitables pour chacun.

3.2 LE MODELE DE PROGRAMMATION ET DE PLANIFICATION PERSONNALISEES DE TREFFINGER

Comme son titre l'indique, le modèle de programmation et de planification personnalisées (Individialized Programming Planning Model, I.P.P.M.) élaboré par Treffinger et Colon (1981), est axé sur la programmation d'activités éducatives en fonction des caractéristiques des élèves doués et talentueux. Le schéma général de la pro-

TABLEAU V



Modèle de base de l'I.P.P.M. de Treffinger

cédure de programmation est reproduit au tableau V. A partir d'une définition de la douance et du talent, telle que nous l'avons présentée au chapitre précédent, se déroule un processus visant à déterminer les caractéristiques spécifiques de l'élève, l'identification des besoins, la programmation des objectifs, l'implantation des services ou des activités et enfin l'évaluation du processus.

Les trois premières étapes représentant une procédure d'identification de besoins relatifs au dépistage des élèves doués et talentueux, nous n'y prêterons que peu d'attention ici. Non pas que ces étapes n'aient pas d'importance, au contraire, mais plutôt qu'il serait trop long d'en présenter ici les fondements, la procédure et les instruments nécessaires. Nous partirons donc du point où l'enseignant a à sa disposition les différentes informations concernant les caractéristiques des élèves auxquels se destine la programmation adaptée, donc l'étape IV, la programmation et la prise de décision.

Intéressons-nous donc à la première question à se poser pour entreprendre cette programmation. A quels besoins doit-on répondre? Les premiers éléments de réponse découlent des caractéristiques des élèves doués et talentueux obtenus à partir du dépistage ou de la procédure d'identification. Ces caractéristiques permettent l'identification des besoins spécifiques selon les principes que nous avons déjà abordés au premier chapitre. Ainsi un élève qui apprendrait très rapidement, possèderait un très haut niveau d'abstraction, ferait preuve d'une grande originalité et d'une grande persévérance dans ce qu'il entreprend, a besoin que lui soit offerte une activité où chacune de ces caractéristiques puisse être exploitée. Si on utilise le modèle de Guilford et les autres considérations théoriques que nous avons déjà vues, nous pourrions envisager une activité riche en densité, au contenu symbolique ou sémantique

(haut niveau d'abstraction), facilitant les opérations de production divergentes (grande originalité) et que l'élève puisse poursuivre sur une longue période (persévérance). Nous avons déjà vu cependant que ce style de programmation présente certains dangers (déterminer l'activité en fonction d'une production attendue).

Nous devons donc considérer ces éléments comme étant des possibilités à faciliter à l'élève. A cet effet, Treffinger recommande aux enseignants de "*tenir compte des intérêts, de la motivation du style d'apprentissage et des préférences de l'élève*" et ajoute qu'il "*faudrait impliquer l'élève dans la construction de son plan d'apprentissage.*" (1) Donc, la position de l'enseignant face à ces besoins découlant des caractéristiques de l'élève, est de faciliter l'aménagement d'activités en fonction des habiletés à utiliser ou à développer par cet élève.

La seconde question proposée par l'I.M.M.P. (2) consiste à déterminer qui s'occupera spécialement de l'activité d'enrichissement de l'élève. Il peut s'agir bien sûr de l'enseignant lui-même, mais ce peut être une autre personne, faisant figure de personne-ressource ou encore de "mentor" auprès de l'élève. Le choix de cette personne se fait en fonction de certains critères, tels son habileté dans le domaine intéressant l'élève, sa disponibilité et, bien sûr, le consentement de l'élève et de l'enseignant.

La question "comment?" concerne à la fois le comment de l'activité, sa nature et ses objectifs ainsi que le "comment" de l'encadrement

---

(1) *Poirier, Jérôme, Dossier des élèves doués et/ou talentueux dans la classe dite "régulière", page 36*

(2) *Nous utiliserons dans le texte le sigle anglais de préférence à l'appellation complète du modèle.*

de cette activité par la personne concernée par la question précédente. Dans le premier cas, nous avons déjà mentionné comment une activité s'adressant à l'élève doué et talentueux peut répondre à ses besoins. Jusqu'à maintenant, il a été question surtout d'activités que l'élève était amené à structurer lui-même en étant encadré ou orienté par une personne lui apportant son assistance. Cependant, nous devons également considérer que l'élève doué ou talentueux puisse également manifester le besoin de recevoir une formation structurée dans un domaine particulier.

Prenons l'exemple d'un élève doué dans le domaine artistique, manifestant un grand intérêt pour la musique. Ses premiers apprentissages d'un instrument, pour prendre cet exemple, auraient avantage à s'effectuer à partir d'un enseignement dont le caractère s'avère être traditionnel, c'est-à-dire centré sur un contenu. Cependant, c'est une chose différente que d'apprendre à un individu à jouer un air sur un instrument que de lui apprendre à utiliser l'instrument pour jouer plusieurs airs, ce qui, éventuellement pourrait le mener à composer des airs nouveaux. C'est là encore un exemple de la différenciation de l'enseignement destiné aux doués et talentueux: on lui apprend plus qu'un contenu, on lui apprend une méthode qui puisse lui servir à créer lui-même un contenu.

Quant au "comment" de l'encadrement des activités de l'élève doué par la personne qui lui apporte son assistance, nous avons déjà abordé la notion de contrat pouvant fixer les modalités de cet encadrement. En ce qui concerne le moment choisi pour le déroulement des activités, le "quand", il peut être déterminé à partir de la compaction de l'horaire de l'élève concerné, ou encore prendre place à n'importe quel moment convenant à l'enseignant, à l'élève et, s'il y a lieu, à la personne-ressource impliquée. Le "quand" consiste également à déterminer la fréquence et la durée de chacune des périodes d'activités de l'élève.

La question suivante, concernant la programmation des activités, consiste à déterminer quelles sont les ressources disponibles pour mener à bien l'activité d'enrichissement en tenant compte des besoins et des intérêts de l'élève. Il est question ici aussi bien des ressources matérielles (livres, jeux, outils, documentation et matériel spécialisé) disponibles dans la classe, dans l'école ou dans le milieu que des personnes-ressources disponibles et disposées à fournir leur assistance à l'élève.

Prenons l'exemple d'un élève du primaire qui porterait un intérêt marqué pour la chimie. Il est fort possible que dans la classe et dans l'école aucun matériel adéquat à une activité d'enrichissement en ce domaine ne soit disponible. Il peut cependant exister dans le milieu une école secondaire ou un laboratoire spécialisé possédant le matériel requis. Il est alors possible de planifier des visites à ce laboratoire par l'élève intéressé, visites encadrées par une personne-ressource intéressée à apporter son assistance à l'élève.

A cette fin, il serait utile à l'enseignant ou à un groupe d'enseignants d'une école, de tenir un inventaire des ressources disponibles à diverses activités autant au point de vue matériel que personnel. Cette banque de ressources faciliterait de beaucoup la planification d'activités. Advenant le cas où vraiment aucune ressource adéquate ne serait disponible à la tenue des activités désirées par l'élève, ce dernier et l'enseignant devraient prévoir quelles alternatives adoptées afin de satisfaire les besoins cognitifs de l'élève dans le cadre d'autres activités qui pourraient correspondre, elles aussi, aux intérêts de l'élève.

Enfin vient la question des arrangements administratifs concernant la tenue des activités planifiées. Ce thème peut recouvrir diffé-

rents aspects touchant le fonctionnement de la classe et de l'école. Il peut être question ici des ententes entre l'école et les différents milieux que l'élève peut être amené à fréquenter à l'intérieur de ses activités ou encore de l'entente entre l'enseignant et la personne-ressource à laquelle il peut faire appel, en ce qui concerne l'évaluation des acquisitions de l'élève.

L'étape suivante de l'approche I.P.P.M., l'étape V sur le tableau IV, concerne l'implantation et le déroulement des activités. En fait, cette étape consiste en l'application de la programmation que nous venons d'aborder. Les points à considérer par l'enseignant sont premièrement la coordination entre ces activités programmées et le programme régulier suivi par l'élève et, deuxièmement, comme nous l'avons vu auparavant, l'assistance qu'il doit apporter à l'élève au cours du déroulement des activités. A cette fin, l'enseignant peut consacrer une période hebdomadaire, d'une vingtaine de minutes par exemple, pour s'assurer du bon déroulement des activités et de la progression de l'élève en fonction des besoins qu'on avait identifiés chez lui.

La dernière étape enfin, consiste en l'évaluation du processus en ce qui concerne l'atteinte de ses objectifs, c'est-à-dire la réponse aux besoins spécifiques de l'enfant, les procédures utilisées et les corrections à apporter à l'ensemble des procédures.

Ce modèle est considéré par son auteur comme une approche expérimentale. C'est-à-dire qu'elle veut fournir à l'enseignant une base à partir de laquelle il peut orienter son action. Il serait donc préférable pour l'enseignant de l'appliquer, s'il le désire, de façon graduelle afin de pouvoir en évaluer la portée au fur et à mesure de son utilisation. Cette approche comporte à la fois

certaines lacunes et certains avantages. En ce qui concerne les lacunes, nous en prendrons mieux conscience en étudiant le prochain modèle que nous aborderons, la principale à considérer étant qu'il peut demander une somme de travail assez grande pour une activité qui peut très bien ne pas s'échelonner sur une grande période de temps en raison des intérêts changeants des élèves. Son avantage, cependant, est de proposer une approche très bien structurée, présentant une marche à suivre précise pour l'enseignant qui désirerait commencer progressivement à utiliser l'enrichissement pour quelques élèves.

3.3 LA TRIADE DE RENZULLI

La triade d'enrichissement de Renzulli a été développée dans le cadre d'un programme d'enseignement personnalisé expérimenté par cet auteur. Le principe en a été élaboré à partir de la définition de la douance et du talent illustrant ceux-ci comme étant le résultat de l'intéraction entre les capacités, la motivation et la créativité d'un individu, tout comme le modèle de Treffinger. C'est dans la méthodologie adoptée que les deux modèles diffèrent, ainsi que dans certains principes relatifs à la population visée. Renzulli considère en effet que les modèles traditionnels d'intervention limitent l'apport d'enrichissement à une clientèle restreinte, généralement sélectionnée en fonction de son quotient intellectuel. Le modèle qu'il a développé vise à impliquer plus d'élèves dans le processus d'enrichissement, de 25% à 30% de la clientèle, comparativement à 5% pour les modèles utilisant le critère du Q.I.

Selon lui, la proportion d'élèves manifestant un talent ou une aptitude spéciale est de beaucoup supérieure au 5% habituellement retenue pour les programmes destinés aux doués et talentueux. Il est cependant clair pour lui que les 25% à 30% d'élèves qu'il

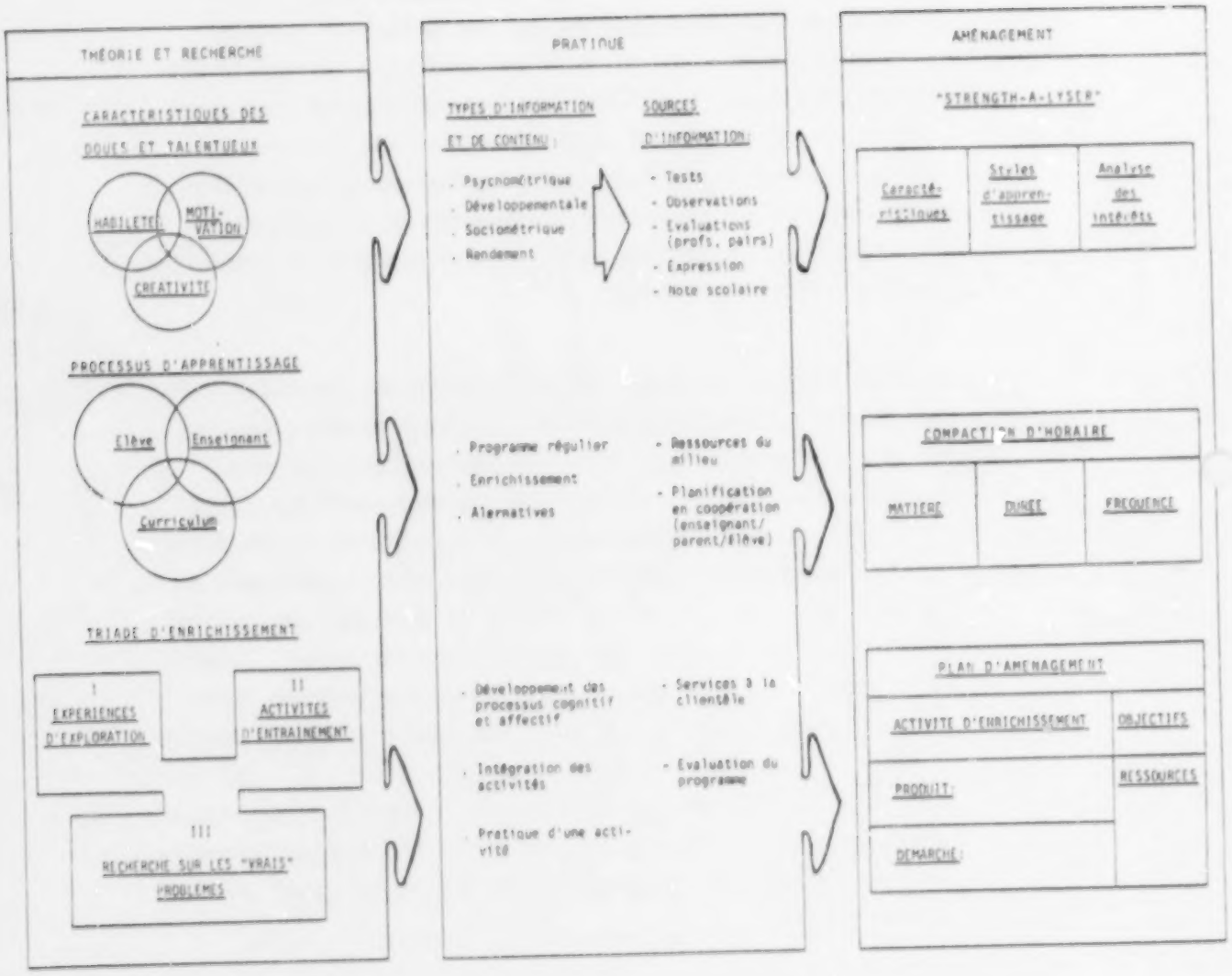
désire impliquer dans l'enrichissement ne le seront pas tous au même niveau et pour la même période de temps. Pour ce qui est du niveau d'enrichissement, l'auteur pose l'hypothèse qu'il s'établira de lui-même en fonction des capacités et habiletés particulières de l'élève. La durée de l'activité s'ajuste elle aussi selon les mêmes critères. Ainsi, la proportion d'élèves s'impliquant dans une activité à long terme sera-t-elle sensiblement la même, environ 5%, que dans les autres programmes d'enrichissement. Cependant, en utilisant le modèle de la triade d'enrichissement, un autre 20 à 25% d'élèves pourront profiter d'une différenciation de l'enseignement qui leur est destiné.

Le tableau VI présente la démarche globale du programme d'enseignement personnalisé de Renzulli. On peut constater certaines similarités avec l'I.P.P.M. de Treffinger en ce qui concerne la procédure préliminaire à l'intervention: la définition, les caractéristiques et l'identification. Le P.E.P. (plan d'enseignement personnalisé) se distingue cependant en ce sens qu'il met plus d'emphase sur la détermination des intérêts de l'élève et sur ses styles d'apprentissage. A cette fin, l'auteur a développé un questionnaire d'intérêts (Interest-A-Lyser) et utilise un autre instrument de mesure destiné à établir les styles d'apprentissage de l'élève. (1) Ces informations, ainsi que les résultats de l'élève à divers types d'évaluation, sont consignées sur une fiche, appelée Strength-A-Lyser (analyse des forces) dont on pourra retrouver un exemple en annexe.

---

(1) *Il n'existe malheureusement aucune traduction adaptée au milieu québécois de l'un ou l'autre de ces questionnaires. Le lecteur intéressé pourra consulter l'ouvrage de Renzulli et Smith dont le titre paraît en bibliographie.*

TABLEAU VI



Système de programmation de l'éducation de Renzulli

On possède ainsi une bonne quantité d'information sur les caractéristiques de l'élève, ses goûts et intérêts. La deuxième série de procédures illustrées au tableau VI vise la compaction de l'horaire des élèves concernés. A partir de la rapidité avec laquelle l'élève rencontre les objectifs de certaines matières au programme régulier, l'enseignant et l'élève déterminent de combien de temps libre l'élève dispose pour participer à des activités d'enrichissement. Cette opération, pour la plupart des élèves, ne peut se dérouler qu'au moment où l'année scolaire est amorcée et peut être reprise à n'importe quel moment à la demande de l'élève ou de l'enseignant, advenant le cas où des ajustements soient nécessaires.

C'est dans la procédure de la troisième étape, la programmation et le déroulement des activités que le P.E.P. se distingue des autres modèles habituellement en usage. La triade d'enrichissement divise les activités possibles en trois niveaux, présentant chacun certains degrés de difficultés et visant à répondre aux besoins des élèves doués et talentueux en fonction de l'intensité de ces besoins.

Les activités d'enrichissement de niveau I consistent en des expériences exploratoires de divers domaines d'intérêts manifestés par les élèves. Le choix du thème de ces activités peut s'effectuer par l'enseignant à partir des domaines d'intérêts recueillis chez les élèves de sa classe. Ces activités se déroulent habituellement à l'intérieur de la classe et peuvent s'adresser à l'ensemble des élèves. La nature des activités de type I est variable et peut se structurer en laissant place à l'imagination de l'enseignant. Renzulli propose un cadre général où il est question de la nature d'un thème d'intérêt. Par exemple, si l'activité de type I touche la bande dessinée, l'enseignant pourrait présenter une discussion touchant ce qu'est la bande dessinée: une courte histoire accompagnée

d'illustrations; ce à quoi peut ressembler la création d'une bande dessinée; ou encore, ce qu'est le travail d'un auteur de bandes dessinées.

Cette présentation peut prendre la forme d'une discussion de groupe sur le sujet dans le cadre d'un cours de français ou d'arts. Elle peut aussi être l'objet d'un court film ou diaporama perésenté sur un thème particulier au cours de la semaine. Une autre possibilité consisterait à disposer une documentation intéressante pour les élèves, sur un thème choisi par ceux-ci, dans un coin de la classe réservé à cet effet et où les élèves peuvent se rendre au cours de la semaine pour consulter et explorer ces documents. On pourrait aussi envisager la possibilité d'inviter en classe une personne qui viendrait traiter d'un sujet d'intérêt avec les élèves. Comme on peut le voir, il existe diverses façons de présenter ces activités, l'important est que ces façons puissent susciter chez quelques élèves le goût d'explorer davantage un domaine en particulier. A cet égard, l'enseignant ne doit cependant pas s'attendre à ce que chaque présentation qu'il aura planifiée entraîne un élève en particulier à s'impliquer dans des activités d'enrichissement plus poussées.

Le déroulement des activités de type I constitue en fait un déclencheur chez quelques élèves qui les poussera à entreprendre une activité de type II ou III. Il doit demeurer clair cependant qu'aucune pression ne doive être placée sur un élève pour le pousser vers ces activités dans un domaine en particulier. L'implication de l'élève viendra de lui-même lorsqu'il manifestera suffisamment d'intérêt.

Si les activités de type I peuvent s'adresser à toute la classe comme auditoire, les activités de type II, quant à elles, ne de-

vraient attirer, de par leur complexité, un peu plus élaborée, qu'un nombre restreint d'élèves, les 25% à 30% dont il a été question plus tôt. Ce deuxième type d'activités peut être caractérisé par des "activités d'entraînement" qui s'adressent à un petit groupe d'élèves intéressés à un thème. Ces activités d'enrichissement par entraînement peuvent consister par exemple à demander à l'élève comment il procèderait pour pousser plus loin une recherche dans un domaine. L'enrichissement devient alors centré sur une méthodologie que l'élève élabore, soit dans la perspective d'une solution de problème, soit dans la planification d'une activité.

On voit qu'ici certaines habiletés peuvent être mises en cause, soit la capacité de planification ou de synthèse ou encore la créativité. Reprenons l'exemple précédent: suite à l'activité de type I présentant le thème de la bande dessinée, quelques élèves manifestent le désir d'explorer plus profondément ce thème. A partir de leur compaction d'horaire, ils pourront déterminer une période pour se rencontrer et s'intéresser davantage au sujet. La rencontre pourrait être axée autour d'une personne-ressource venant expliquer comment elle procède pour concevoir une bande dessinée. A partir de cette rencontre, les élèves pourraient avoir à présenter eux-mêmes comment ils procèderaient: choix du thème, de l'histoire, des personnages, de l'arrangement, du dénouement, etc.

La durée des activités de type II peut être très variable, dépendamment de la nature du thème abordé et des objectifs que les élèves se fixent lors de ces activités. Ainsi, certains élèves peuvent participer à deux, trois ou plus activités de type II au cours de l'année. Pour ceux-là le niveau d'enrichissement de type II suffit généralement à répondre à leurs besoins spécifiques. Pour les autres, ceux qui sont portés à continuer plus en profondeur

dans leurs activités, il est possible d'entreprendre le type III de la triade d'enrichissement.

Ce troisième type consiste en ce que Renzulli appelle l'examen des vrais problèmes et peut concerner un individu ou un petit groupe. Pour revenir à notre exemple de la bande dessinée, l'activité de type III pourrait consister en la réalisation par l'élève d'une bande dessinée de son propre cru. On peut se rendre compte qu'il s'agit ici de l'exercice d'habiletés supérieures aux deux niveaux précédents. L'élève met en application la planification qu'il a élaborée lors de l'activité de type II; il se voit confronté à la situation réelle et doit développer et utiliser ses aptitudes pour rencontrer les objectifs qu'il s'est fixés. Certains élèves, généralement les plus doués ou les plus talentueux, manifesteront le désir de passer à des activités de type III directement après l'activité de type I. Il s'agit alors pour l'enseignant de s'assurer, à partir des informations qu'il détient sur l'élève, que ce dernier possède bien les aptitudes pour réaliser les objectifs d'une activité de type III. S'il lui semble que ce ne soit pas le cas, l'enseignant pourra lui conseiller d'abord les activités de type II et voir comment l'élève s'y débrouille. La décision pourra être prise par la suite par l'enseignant et l'élève, à savoir si ce dernier peut ou non persévérer dans une activité de type III.

Les objectifs et le déroulement des activités de type III s'établissent à partir des éléments que nous avons déjà abordés concernant les caractéristiques de l'élève, ses besoins cognitifs et les principes d'encadrement par l'enseignant et/ou une personne-ressource disponible.

Le programme d'enseignement personnalisé de Renzulli présente donc un modèle visant à intégrer le plus d'élèves possibles dans un programme d'enrichissement. Il faut considérer, cependant, que les 25% à 30% d'élèves concernés ne sont pas impliqués à l'année longue dans des activités de type I, II ou III. Les activités de type I peuvent prendre place une fois ou deux par semaine selon les possibilités offertes à l'enseignant, et ce, sur toute l'année scolaire. Les activités de type II peuvent occuper des élèves sur une période variable de deux semaines à deux mois selon la fréquence des rencontres. Certains élèves ne participeront qu'à une de ces activités alors que d'autres participeront à deux ou trois. Il peut ainsi s'effectuer un roulement dans la clientèle concernée, d'où un chiffre de 25% à 30% peut être atteint au cours de l'année scolaire. Quant aux activités de type III, leur durée peut être très variable allant jusqu'à occuper toute l'année académique d'un élève.

Le modèle proposé est donc relativement souple et permet à l'enseignant divers aménagements. Il pourrait, par exemple, utiliser le travail produit par un élève ayant effectué une activité de type III pour alimenter une activité de type I adressée à toute la classe. La principale recommandation adressée par Renzulli aux enseignants désireux d'utiliser son programme est d'en expliquer clairement aux élèves les implications en début de programme, c'est-à-dire le degré de difficulté des activités de type II et III en expliquant en quoi elles consistent. C'est là une façon de s'assurer que seul ceux qui s'y sentent aptes et y sont motivés, seront portés à s'engager dans des activités de ces niveaux.

CHAPITRE IV

CHAPITRE IV

LE DEVELOPPEMENT ET L'USAGE DE FORMULES PEDAGOGIQUES VISANT L'ENRICHISSEMENT, A L'ECHELLE D'UNE COMMISSION SCOLAIRE

Nous avons pu voir, jusqu'à maintenant, en quoi consistait l'enrichissement destiné aux élèves doués et talentueux et de quelle façon l'application de cet enrichissement pourrait s'intégrer à l'enseignement du programme régulier. Les divers aspects que nous avons abordés concernaient le développement de l'éducation à cette clientèle dans le cadre de la classe régulière. Nous aborderons maintenant les moyens dont dispose ou devrait disposer une commission scolaire pour assurer le développement de l'éducation aux élèves doués et talentueux.

4.1 LES BESOINS A IDENTIFIER

L'application de formules pédagogiques visant l'enrichissement destiné aux élèves doués et talentueux, pose certaines exigences organisationnelles au niveau de la commission scolaire. De par sa nature et les modalités de son aménagement, l'éducation destinée à ces élèves constitue davantage un service à la clientèle qu'un programme à proprement parler. En effet, bien qu'il soit question régulièrement de programmation destinée à ajuster l'éducation aux besoins spécifiques des doués et talentueux, la variabilité de ces mêmes besoins d'un élève à l'autre empêche la généralisation des objectifs d'enseignement au sens où on l'entend généralement lorsqu'il est question de programmes.

La personnalisation des objectifs d'apprentissage, en fonction des caractéristiques individuelles des élèves, implique une démarche dont l'ampleur déborde le cadre de la classe et par le fait même, exige l'implication d'intervenants autres que les seuls enseignants.

Ainsi, les procédures de dépistages impliquant diverses formes d'évaluations, pour la plupart spécialisées (évaluation intellectuelle, sociométrique et de la créativité, etc.) et l'identification des besoins spécifiques des élèves à partir de ce dépistage, exigent une planification établie au niveau de l'ensemble des écoles d'une commission scolaire. Cette planification doit prévoir non seulement le déroulement de l'opération d'identification mais également la façon dont ces informations seront transmises à chaque enseignant pour lui permettre d'adapter son enseignement, par le biais de l'enrichissement, aux besoins des élèves doués et talentueux de sa classe.

D'autres mesures doivent être prévues par la commission scolaire afin de favoriser l'implication des différentes ressources dont elle dispose (conseillers pédagogiques, professionnels et personnel cadre) dans le processus de développement de services. Ces mesures peuvent aller de la sensibilisation de ces personnes aux besoins des élèves doués et talentueux et des enseignants, jusqu'à l'établissement des moyens qu'elles peuvent se donner pour apporter un support efficace à l'enseignant.

Enfin, outre les enseignants (auxquels nous reviendrons plus loin), le développement de services offerts aux doués et talentueux devrait également impliquer les parents. Ces derniers peuvent aussi manifester certains besoins, en terme d'information et d'implication, auxquels la commission scolaire se doit de répondre. Cette implication des parents pourrait être planifiée par le biais du comité d'école.

Ces diverses considérations ne touchent pas directement l'usage de l'enrichissement en classe par l'enseignant mais il n'en demeure pas moins qu'elles constituent des éléments d'importance dans l'implantation d'un service adéquat, relié au contexte de l'éducation aux doués et talentueux.

4.2 LE SUPPORT A L'ENSEIGNEMENT

L'application en classe des différents principes que nous avons abordés jusqu'à maintenant, concernant l'enrichissement, nous amène à considérer les besoins des enseignants en ce domaine. Nous aborderons premièrement l'aspect de la formation des maîtres. Même à l'heure actuelle, peu d'universités québécoises offrent, dans le cadre de la formation des enseignants, un ou plusieurs cours concernant l'éducation aux élèves doués et talentueux. Cependant, il nous paraît essentiel d'offrir aux enseignants intéressés, une formation qui leur rendrait plus aisée la familiarisation avec le concept d'apprentissage différencié, caractéristique aux élèves doués et talentueux. En effet, une meilleure connaissance de ces caractéristiques et des besoins qui en découlent, permettrait à l'enseignant d'appliquer, d'une façon beaucoup plus efficace, les notions relatives à l'enrichissement.

Cette formation préparerait également l'enseignant à utiliser l'enrichissement de façon mieux structurée et plus sécurisante pour lui. L'éducation aux doués et talentueux constitue en fait un "phénomène" relativement nouveau au Québec et à ce titre, son implantation peut être sujette à une certaine forme de résistance au changement. Cette résistance étant la plupart du temps fonction d'une insécurité ressentie face à l'inconnu, il serait grandement avantageux de permettre aux enseignants de se familiariser avec les formules d'enrichissement dans un cadre autre que celui

de sa classe. A cette fin, la commission scolaire devrait, par le biais d'une université ou du ministère de l'Education, ou des deux, prévoir d'offrir à ses enseignants la possibilité de perfectionnement ou de formation dans ce domaine.

En ce qui concerne l'environnement pédagogique, il a déjà été fait mention de centre de ressources et d'inventaire de matériel et de ressources disponibles. Ces différents aménagements sont également à prévoir par la commission scolaire afin de mieux coordonner la gestion de ces ressources. De tels aménagements éviteraient aux enseignants la tâche de développer isolément leur propre inventaire de ressources alors qu'un répertoire commun d'activités, de matériel éducatif et de ressources extérieures à l'école, leur permettraient à la fois une plus grande diversité et une meilleure coordination dans les activités d'enrichissement.

Concernant les ressources extérieures à l'école, qu'il s'agisse de personnes-ressources ou de milieux spécialisés où certaines activités peuvent se tenir, en plus d'en tenir l'inventaire, la commission scolaire devrait prévoir des moyens pour lesquels puissent s'amorcer et s'entretenir les contacts avec ces ressources. Il peut s'agir ici aussi bien de protocoles d'entente concernant les modalités d'accès ou de fréquence des activités, que de la sensibilisation de ces ressources aux besoins de l'école face à elles.

L'ampleur de l'ensemble des besoins relatifs à l'éducation des doués et talentueux nous amène à considérer la nécessité pour la commission scolaire de se doter d'une ou de personnes responsables du service. En effet, en dehors de l'acte strictement pédagogique, c'est-à-dire l'usage de l'enrichissement par l'enseignant, se dressent quantités de tâches qui ne peuvent toutes être assumées par l'enseignant. Que l'on pense aux procédures d'identification,

à la sensibilisation du milieu et du personnel de l'école, aux relations avec les parents, à la coordination des activités à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, au support à apporter aux enseignants, à l'aménagement et au fonctionnement d'un centre de ressources, on peut se rendre compte que la présence de ce ou cette responsable du service est pleinement justifiée. D'ailleurs l'adéquacité de l'application pédagogique de l'enrichissement est tributaire de ces différents aménagements.

4.3 L'AMENAGEMENT DES SERVICES

L'application des principes d'enrichissement, ainsi que de tous les aménagements impliqués, devrait se faire de façon graduelle à l'intérieur de la commission scolaire. Bien sûr, doit-on commencer par sensibiliser enseignants et intervenants aux besoins des doués et talentueux, mais on doit au même moment se préparer à mettre en place les structures pour répondre à ces besoins et à ceux que la sensibilisation aura suscités. Une attention toute particulière doit être accordée aux besoins des enseignants, puisqu'à la base, c'est d'euxque relève l'éducation des doués et talentueux autant que celle des autres élèves. Ainsi, faudra-t-il respecter le rythme auquel ils entreprendront la planification et le déroulement des activités d'enrichissement. Une trop grande pression exercée sur eux en terme de quantité ou de qualité d'activité risque de les démotiver à utiliser cette approche.

Dans la même optique, nous croyons qu'il n'est pas à conseiller d'implanter ce type d'activité dans une seule classe au départ pour ensuite tenter de généraliser l'expérience. Cette procédure risquerait encore une fois de mettre trop de pression sur un seul ou un petit groupe d'enseignants. Celui-ci risquerait en effet

de devenir le point de mire concernant le sujet et son succès ou son échec prendrait alors une toute autre dimension que si tous les enseignants tentaient l'expérience en même temps. D'ailleurs, le seul fait que les enseignants puissent partager leurs expériences ne peut que les aider à adapter leurs différentes habiletés aux exigences de cette éducation différenciée.

Les stratégies d'implantation et de développement de l'éducation destinée aux doués et talentueux devraient également tenir compte du suivi qui sera fait de l'élève ayant bénéficié de cette éducation. On peut facilement imaginer l'impact qu'aurait sur un élève le fait de passer d'une classe ou d'un degré où il aurait bénéficié d'enrichissement à une autre où aucune possibilité ne lui serait offerte de développer et d'utiliser ses habiletés particulières. L'ennui risquerait de le gagner très rapidement. Ainsi, faut-il prévoir l'implantation du service de façon à ce que ces élèves puissent, après une première expérience dans une année scolaire, en bénéficier également l'année suivante, et assurer son suivi d'une année à l'autre tant qu'il participe à ce genre d'activités.

CONCLUSION

La relative nouveauté de notre intérêt envers l'éducation destinée aux élèves doués et talentueux nous suggère une démarche prudente mais ferme dans l'implantation des services à cette clientèle. Prudente, parce qu'il existe beaucoup de facteurs en interaction dans le monde de l'éducation, dont il faut tenir compte à tout prix lorsqu'il est question d'intervenir adéquatement. On ne peut s'attendre à ce que les principes et les méthodes d'enrichissement soient acceptés et appliqués d'emblée par tous les intervenants du système d'éducation québécois. Aussi faut-il prévoir divers moyens visant à sensibiliser et à informer ces intervenants au sujet des besoins de la clientèle scolaire douée et talentueuse.

Ferme, parce qu'il s'agit de répondre à des besoins qui se font sentir de façon de plus en plus pressante, et auxquels le système d'éducation québécois devra être en mesure de répondre au moins à moyen terme. Quel système d'éducation pourrait, en fait, se permettre de ne pas satisfaire les besoins éducatifs de ses éléments les plus doués ou les plus talentueux?

BIBLIOGRAPHIE

Bloom, Benjamin S., et al. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I: domaine cognitif. traduit par Marcel Lavallée, Education Nouvelle, Mtl 1969

Commission des écoles catholiques de Montréal, Pour mieux aider les enfants doués ou talentueux, quelques documents de réflexion, Montréal 1981

Dunn, Rita et Kenneth Dunn, Practical Approaches to Individualizing Instruction, Parker Publishing Company Inc, New-York, 1972

Guilford, J.P., The nature of human intelligence, McGrow-Hill ed., New-York, 1967

Juntune, Joyce, Teaching Gifted and Talented, workable stategies for nurturing gifteness within the existing educational setting. Educational Consulting Associates, Inc. Englewood, Colorado, U.S.A.

Meeker, IEPs, Diagnosing and Matching Curriculum to Cognitive patterns. In Developping IEPs for the Gifted and Talented, Los Angeles, 1979

Milam, Bev., Teaching the Gifted and Talented, Unlocking Potential. Educational Consulting Associates, Inc. Englewood, Colorado

Poirier, Jérôme, L'éducation des élèves doués et/ou talentueux dans la classe dite "régulière", Université de Montréal, Montréal 1982

Renzulli, J.S. The Interest-A-Lyser, Creative Learning Press, 1977

Renzulli, J.S. The Enrichment Triad Model: a guide for developping Defensible Programs for the Gifted and Talented, The Gifted Child Quaterly, Vol. 20, No 3, 1976. pp. 303-326

Renzulli, J.S. et al., Curriculum Compacting; an Essential strategy for Working with Gifted Students in the Elementary School Journal, Jan. 1982, pp 185-194

Renzulli, J.S. et Linda Smith, A practical Model for Designing Individual Educational Programs (IEPs) for Gifted ans Talented Students, in G/C/T, 1980, No 11, pp. 3-8

Renzulli, J.S. et Linda Smith, An Alternative Approach to Identifying and Programming for Gifted ans Talented Students, in G/c/T, Nov-dec. 1980, pp 4-11

Richert, Susanne, The Gifted and the Talented, Program Implimentation. Educational Consulting Associates Inc., Englewood, Colorado

Taylor, Roger, The Gifted and the Talented, Educational Consulting Associates Inc. Englewood, Colorado

Treffinger, Donald J. Individualized Education Programs Plans for Gifted and Talented, and Creative Students, in Developping IEPs for the Gifted and Talented, Los Angeles, N/S LTI G/T, 1979

INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAMMING GUIDE

Strength - A - Lyzer

Prepared by Joseph S Renzulli
Linda H Smith

NAME _____ AGE ____ TEACHER(S) _____ Individual Conference Dates And Persons Participating In Planning Of IEP _____ _____ _____

SCHOOL _____ GRADE ____ PARENT(S) _____

ABILITIES

INTELLIGENCE - APTITUDE - CREATIVITY

In the spaces below, enter the results of standardized test scores and circle all scores above the ____ percentile

Test	Area	Date	Raw Score	Grade Equiv	% ile

TEACHER RATINGS

In the spaces below, enter the scores from the Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students. Circle unusually high scores

Scale	Score	Group Mean	Scale	Score	Group Mean
Learning			Musical		
Motivation			Dramatic		
Creativity			Comm. Precision		
Leadership			Comm. Expressive		
Artistic			Planning		

END OF YEAR GRADES

Enter final grades for the past two years

Reading			Art		
Mathematics			Foreign Language		
Language Arts			Other		
Social Studies			Other		
Science					
Music					

☐ Check here if additional assessment information is recorded on the reverse side

INTERESTS

As a result of student responses to the Interest-A-Lyzer or other interest assessment procedures, indicate the general area(s) in which levels of interest seem to be High, Average and Low

	H	A	L		H	A	L
Fine Arts/Crafts				Managerial			
Scientific/Technical				Business			
Literary/Writing				Historical			
Political/Judicial				Performing Arts			
Mathematical				Other			
Athletic				Other			

SPECIFIC AREAS OF INTEREST

As a result of individual discussions with the student, indicate particular topics, issues, or areas of study in which the student would like to do advanced level work

LEARNING STYLES

Enter the scores from the Learning Styles Inventory in the spaces below. Circle the highest area(s)

Learning Style	Score	Learning Style	Score
Projects		Teaching Games	
Simulation		Independent Study	
Drill and Recitation		Programmed Instruction	
Peer Teaching		Lecture	
Discussion			

Comments regarding informal observations about Learning Styles and relationships between areas of interest and learning styles

SUMMARY AND RECOMMENDED ACTION BASED ON ASSESSMENT INFORMATION

In the space below summarize (1) strengths, interests, and learning styles, (2) areas in which remedial work or additional skill building appears to be warranted, and (3) specific higher mental processes and advanced skills that should be developed

Copyright © 1978 by Creative Learning Press, Inc PO Box 320 Mansfield Center, Ct 06250 All rights reserved

ANNEXE 1

Figure 1 The *Strength-A-Lyzer* (Actual Size: 11x17)